JYX JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Nikula, Tarja

Title: Englanti oppimisen kohteena ja välineenä : katsaus luokkahuoneinteraktioon

Year: 2003

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittaja & Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 2003

Rights: In Copyright

Rights url: http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en

Please cite the original version:

Nikula, T. (2003). Englanti oppimisen kohteena ja välineenä : katsaus luokkahuoneinteraktioon. In M. Koskela, & N. Pilke (Eds.), Kieli ja asiantuntijuus (pp. 135-157). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 61. https://journal.fi/afinlavk/article/view/59895

Koskela, M. & N. Pilke (toim.) 2003. Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAn vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 61. Jyväskylä, s. 135–157.

ENGLANTI OPPIMISEN KOHTEENA JA VÄLINEENÄ: KATSAUS LUOKKAHUONEINTERAKTIOON

Tarja Nikula
Jyväskylän yliopisto

This paper approaches classroom interaction from a pragmatic perspective. More specifically, it concentrates on two different types of classrooms where English is either the object or the medium of study. Rather than assessing students' linguistic skills, the purpose is to analyse how English is put to use in these two settings, for what kinds of social and interactional purposes. The findings show how the different institutional role of English is reflected at the level of interaction. In brief, in EFL classes English is constructed as the focus of attention through abundant use of Finnish and the materials-dependent use of English which renders English pragmatically rather detached from the speakers. In the content-based classrooms, English serves a broader array of pragmatic functions and more often reflects speakers' views and perceptions, which makes interaction more interpersonally involved.

Keywords: pragmatics, classroom interaction, use of English

1 JOHDANTO

Englannin kielen asema suomalaisessa yhteiskunnassa on vahvistunut vuosien mittaan samalla tavalla kuin muuallakin kan-

sainvälistyvässä maailmassa (esim. Crystal 1997, Graddol 1997, Haarman & Holman 2001). Tämä käy ilmi myös tarkastelemalla suomalaista koulutusta. Käytännössä kaikki koululaiset opiskelevat englantia, useimmiten ensimmäisenä vieraana kielenään. Tämän lisäksi on yhä tavallisempaa, että oppilaitokset eri koulutusasteilla tarjoavat osan opetuksestaan englannin kielellä (esim. Marsh ym. 1996, Nikula & Marsh 1996, Räsänen 2000). Muun kuin oppilaiden äidinkielen käyttö opetuksessa on laaja tutkimusalue ja käytössä on monia termejä näkökulmasta riippuen. Tässä artikkelissa käytetään termiä vieraskielinen opetus erotuksena kielikylpy-termistä, joka viittaa muodoiltaan ja toteutustavoiltaan vakiintuneempaan opetuskäytäntöön (esim. Laurén 1994).

Englannin kielen asema, samoin kuin englanniksi tapahtuvan opetuksen tarpeellisuus, on aika ajoin herättänyt maassamme kiivastakin julkista keskustelua. Kuitenkin on olemassa vasta vähän tutkimusperäistä tietoa siitä, minkälaisena englannin kielen käyttö näyttäytyy suomalaisessa yhteiskunnassa (mutta ks. Charles ym. 2001 liike-elämän osalta). Tähän tutkimustarpeeseen vastaamiseksi on Jyväskylän yliopistossa käynnistynyt tutkimushanke "English voices in Finnish society", jossa tarkastellaan englannin kielen käyttöä tämän päivän Suomessa [1]. Tässä artikkelissa esitelty tutkimus on osa kyseistä projektia, ja siinä keskitytään englannin kielen käyttöön ja funktioihin suomalaisen koulutuksen kontekstissa. Koulutus on perusteltua valita tutkimuskohteeksi, koska se on yksi niitä yhteiskunnallisesti vaikutusvaltaisia instituutioita, joissa tapahtuvat ilmiöt hyvin todennäköisesti suodattuvat tavalla tai toisella yhteiskuntaan laajemminkin (House 1999: 74).

[1] Kyseessä on Suomen Akatemian rahoittama projekti, jossa tarkastellaan englannin kielen käyttöä ja funktioita median, koulutuksen ja ammatillisten tilanteiden konteksteissa. Hanketta johtaa professori Sirpa Leppänen ja kirjoittajan lisäksi tutkimusryhmään kuuluvat Arja Piirainen-Marsh, Heidi Koskela ja Marianne Laaksonen.

Tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan kahta luokkahuonekontekstia, joissa englannilla on keskeinen asema: englannin kielen oppitunteja ja englanniksi tapahtuvaa aineenopetusta. Tarkastelun kohteena on luokkahuoneinteraktio, jota lähestytään pragmatiikan ja diskurssintutkimuksen näkökulmasta. Tarkoitus on selvittää, millä tavoin ja minkälaisiin vuorovaikutuksellisiin ja interpersonaalisiin funktioihin englantia luokkatilanteissa käytetään. Kyseessä ei siis ole vieraan kielen oppimisen tutkimus, sillä tarkoituksena ei ole luonnehtia tai arvioida oppilaiden englannin kielen taidon tasoa ja kehittymistä, vaan englannin kielen käyttöä ja siihen liittyviä pragmaattisia, sosiaalisia ja institutionaalisia merkityksiä. Analyysi on kielenkäyttötilanteiden lähianalyysiä, eli kielellisiä ja vuorovaikutuksellisia piirteitä tarkastellaan yksityiskohtaisesti ja suhteessa käyttöympäristöön.

2 NÄKÖKULMIA LUOKKAHUONETUTKIMUKSEEN

Luokkahuonetutkimusta on tehty monista eri lähtökohdista, eikä seuraava tarkastelu pyri olemaan kattava katsaus luokkahuonetutkimukseen. Sen sijaan siinä tehdään karkea jako luokkahuonetilanteita kielen oppimisen ja opettamisen näkökulmasta lähestyvään tutkimukseen ja luokkahuoneissa tapahtuvaa sosiaalista vuorovaikutusta korostavaan tutkimukseen. Näiden valossa on mahdollista luonnehtia tämän tutkimuksen taustalla olevaa pragmaattista näkökulmaa luokkahuoneinteraktioon.

Kun luokkahuonetilanteita 1960- ja 1970-luvuilla alettiin tutkia kielen oppimisen ja opettamisen eli SLA:n viitekehyksessä, keskityttiin aluksi paljolti opettajaan ja opettamiseen (esim. Chaudron 1977). Suuntauksen avainsanoina voidaan pitää esimerkiksi sellaisia kuin ‘opetusmenetelmät’ tai ‘opettajan tehokkuus‘ eli tutkimuksella pyrittiin vastaamaan ensi

sijassa siihen, millaiset asiat tekevät kielen opetuksesta hyvää ja tehokasta. Allwrightin (1997:66) mukaan SLA-perustaisessa luokkahuonetutkimuksessa seurasi myöhemmin vaihe, jossa kiinnitettiin edellistä enemmän huomiota luokkahuoneinteraktioon ja sen merkitykseen kielen oppimisen kannalta. Tällöin näkökulma siirtyi enemmän oppilaan suuntaan (esim. Larsen-Freeman 1980). Näillä molemmilla SLA-perustaisilla suuntauksilla on yhteneväinen käsitys kielestä ja sen oppimisesta. Kärjistäen sitä voidaan kuvata sanomalla, että kieli nähdään ikään kuin puhujista irrallisena systeeminä, joka kielten oppijoiden on vähitellen otettava haltuun. Usein kieli myös mielletään erillisistä osa-alueista koostuvaksi kokonaisuudeksi (lukeminen, kirjoittaminen, ääntäminen jne.), joiden oppimista ja omaksumista voidaan tarkastella suhteellisen itsenäisesti.

Kun kielen oppimisen tutkimus perustuu pitkälti psykolingvistiikan yksilölähtöiseen käsitykseen kielestä ja oppimisesta, viime aikoina kielentutkimuksessa ovat yleistyneet erilaiset kielenkäytön ja oppimisen sosiaalista luonnetta korostavat näkemykset. Samoin luokkahuonetutkimuksessa, erityisesti ns. sosiokulttuurisesta viitekehyksestä käsin, on alettu kiinnittää enemmän huomiota siihen, miten opettaminen ja kieli rakentuvat kielenkäytön ja vuorovaikutuksen kautta, osallistujien yhteisenä toimintana (esim. Green & Dixon 1994, Hall & Verplaetse 2000, Lantolf 2000). Tämä tarkoittaa myös SLA-viitekehyksestä poikkeavaa näkemystä kielestä ja oppimisesta: niitä ei nähdä yksilön vaan yhteisön ominaisuuksina, vuorovaikutuksessa rakentuvina asioina. Tämän suuntauksen avainsanoiksi voidaan mainita esimerkiksi ‘kielen kontekstuaalisuus’, ‘merkitysten ja identiteettien rakentuminen vuorovaikutuksessa’ tai ’vaihtelevuus’. Nämä ovat varsin erilaisia lähtökohtia kuin vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa, jota Kalliokosken (2001:119) mukaan luonnehtii “homogeenisen kielen illuusio”.

Tämän tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ovat pragmatiikassa ja sen funktionaalisessa kielikäsityksessä, jonka mukaan kielenkäytöllä on aina myös sosiaalinen ja interpersonaalinen aspektinsa, joka ilmenee eri tavoin eri konteksteissa (esim. Verschueren 1999, Mey 2001). Näiltä osin lähestymistavalla on yhtymäkohtansa edellä selostettuun sosiokulttuuriseen tutkimussuuntaan. Taustoistaan johtuen pragmatiikkaan nojautuva tutkimus on kuitenkin usein otteeltaan lingvistisempää. On esimerkiksi varsin tavallista tutkia yksittäisten kielellisten ilmausten pragmaattisia funktiota (esim. de Fina 1997) ja muutenkin kiinnittää huomiota lingvistisen mikrotason ilmiöihin ja niiden merkityksiin kielenkäytön pragmatiikan kannalta. Sosiokulttuurisessa tutkimuksessa puolestaan fokus on tavallisesti jossain laajemmin määritellyssä ilmiössä, esimerkiksi identiteettien rakentumisessa (Pavlenko & Lantolf 2000), jonka erilaisia diskursiivisia ilmenemismuotoja pyritään hahmottamaan.

Pragmaattisen näkökulman intressit ovat osin yhteneväiset myös kielen oppimisen ja opettamisen näkökulman kanssa. Yhteistä on kiinnostus kielitaitoon ja sen kehittymiseen liittyviin kysymyksiin. Pragmatiikan kielitaitokäsitys eroaa kuitenkin SLA:n näkemyksestä sikäli, että kielen rakenteellisen tason hallinnan ohella painotetaan voimakkaasti kielen oppijoiden kykyä käyttää kieltä sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla vaihtelevissa tilanteissa. Pragmaattisesta kielitaidosta on kirjoitettu varsin paljon etenkin välikielen pragmatiikan alalla (esim. Kasper & Blum-Kulka 1993, Bardovi-Harlig & Hartford 1993, LoCastro 1997). Kuitenkin välikielen pragmatiikan tutkimuksessa samalla tavalla kuin SLA-perinteessä on usein nähty tavoitteena, että oppijoiden tulisi pyrkiä kohti syntyperäisen puhujan kaltaista pragmaattista kielitaitoa. Vasta viime aikoina on alettu korostaa tarvetta ymmärtää vieraalla kielellä tapahtuvan interaktion omia pragmaattisia piirteitä ja periaatteita (esim. House 2002). Luokkahuonetutkimuksessa tällainen näkökulma on vie-

lä suhteellisen harvinaista, joskin esim. Seedhouse (2001) tarkastelee luokkahuonediskurssin erityispiirteiden vaikutusta kielen käyttöön ja tulkintaan.

3 AINEISTO JA ANALYYSI

Osana "English voices in Finnish society" -projektia kerätään aineisto, joka koostuu sekä englannin kielen oppituntien nauhoituksista että vieraskielisen opetuksen nauhoituksista. Niihin sisällytetään usean eri opettajan vetämiä englannin kielen oppitunteja ja vieraskielisen opetuksen osalta eri oppiaineiden (ja opettajien) opetusta englanniksi. Tämä artikkeli perustuu tällä hetkellä käytössä olevaan aineistoon, jota siis tullaan jatkossa laajentamaan. Tätä artikkelia varten tarkasteltu aineisto koostuu videonauhoituksista seuraavan taulukon mukaisesti:

TAULUKKO 1. Aineisto.

Englannin kielen oppitunnit
5 englannin oppituntia, kaikki saman ryhmän opetusta opetuskielinä suomi ja englanti ryhmässä 7 oppilasta suomalainen n. 30-vuotias naisopettaja
Vieraskielisen opetuksen oppitunnit
6 kemian oppituntia opetuskielenä englanti ryhmässä 9 oppilasta, joista yksi syntyperäinen englannin puhuja suomenkielinen 30-40 -vuotias naisopettaja
6 historian oppituntia opetuskielenä englanti sama oppilasryhmä kuin kemian tunneilla opettaja syntyperäinen englannin puhuja, 30-40 -vuotias mies

Kun tarkastelu perustuu aineistoon, joka koostuu vain kolmen eri opettajan oppitunneista on selvää, että opettajien persoonallisilla tavoilla toimia voi olla vaikutusta tuloksiin. Tämän artikkelin tarkoituksena ei olekaan esittää yleistyksiä englannin opetuksesta ja vieraskielisestä opetuksesta, vaan yksittäisiä oppitunteja tarkastelemalla luoda lähtökohtia ja tarjota näkökulmia jatkossa laajennettavan aineiston analyysiin.

Edellä todettiin tutkimuksen lähtökohdiksi pragmatiikka ja diskurssin tutkimus. Koska näille lähestymistavoille on luon- teenomaista tarkastella kielenkäyttöä kontekstuaalisena ilmiönä, aineiston analyysissä tehdään yksityiskohtaisia huomioita sekä kielellisistä että vuorovaikutuksellisista piirteistä suhteessa kulloiseenkin tilanteeseen. Luokkahuoneinteraktiota ei lähestytä mielessä jotkin ennalta valikoidut kielen tai vuorovaikutuksen piirteet, vaan analyysissä pyritään tarkastelemaan sekä kielellisiä että vuorovaikutuksellisia ilmiöitä mahdollisimman monipuolisesti kiinnittäen huomiota ainakin:

a) kielellisiin muotoihin (= lingvistinen taso), mukaan lukien mahdollinen koodinvaihto englannin ja suomen välillä
b) kielenkäytön pragmaattisiin funktioihin, esim. niihin keinoihin, joilla kielenkäytöllä luodaan, neuvotellaan ja ylläpidetään suhteita ja identiteettejä
c) kielenkäytön ja kontekstin välisiin kytkentöihin, esim. minkälaisiin toimintoihin ja käytänteisiin englannin käyttö liittyy ja ovatko nämä samanlaisia kielenopetuksessa ja vieraskielisessä opetuksessa.

4 ENGLANTI OPPIMISEN KOHTEENA JA VÄLINEENÄ

4.1 MITEN PALJON ENGLANTIA KÄYTETÄÄN?

Englannin oppituntien silmiinpistävin piirre on, että niissä käytetään valtaosin suomen kieltä. Nauhoitukset koostuvat 5 perättäisestä oppitunnista, joiden kuluessa tärkein käsiteltävä kielioppiteema on perfektin muodostaminen. Kaikki tähän keskittyvä puhe tapahtuu suomeksi. Kyseessä on mitä ilmeisimmin opettajan tietoinen päätös käyttää oppilaiden äidinkieltä kielioppiasioiden käsittelyyn niiden omaksumisen helpottamiseksi, eikä tässä sinänsä ole mitään yllättävää. Esimerkiksi Simon (2001: 327) toteaa kielen valinnan kytkeytyvän usein didaktisiin ratkaisuihin ja hänen mukaansa kielen oppitunneilla on hyvin tavallista käsitellä juuri kielioppiasioita oppilaiden äidinkielellä.

Suomen käyttäminen pääasiallisena työskentelykielenä aineiston englannintunneilla aiheuttaa kuitenkin sen, että englannin kieli asemoituu tarkasteltavaksi ja analysoitavaksi kohteeksi pikemminkin kuin kommunikaation välineeksi. Esimerkki 1 kuvaa tällaista kielioppipuhetta: se tapahtuu kokonaan suomeksi lukuun ottamatta yksittäisten verbimuotojen mainitsemista englanniksi (riveillä 3, 5 ja 7). [2]

```
(1)  1 T     no sitten me tehdään imperfekti elikkä tää kak-
             koslause s- pannaan englanniksi,
             ja siihen te tarvitte tätä verbirimpsun kakkosta=
     LM1      =I watch=
     LM4     =missä me ollaan=
     5 T     =I watched TV every day when I was in
                  the [USA tai]
     LM1                [ (-)      ]
     T        kuinka nyt vaan [  ,   ] watched, TV
```

[2] Litterointimerkkien selitykset liitteessä 1.

LM1 [hä]
LM1 ei se mennykkään [noin]
10 LM4 [katsoin,] niinkö
T elikkä sää tarviit siihen imperfektiin katsoin sen verbirimpsun kakkosen eikö vaan
LM4 nii
T no [sitte]
LM4 [onks toi] eka k- katson, ja [toi katsoin] ja
15 T [joo]
LM4 [olin katsonut]
T [kato] kyllä, nää samat lauseet laitetaan
T nyt englanniks

Kun opettaja käyttää kielioppiopetuksen lisäksi suomea pääsääntöisesti myös ohjeistaessaan oppilaitaan, englannin kielen käyttöala jää varsin suppeaksi. Oppilaiden englannin kielen käyttö näyttääkin rajoittuvan lähinnä vastaamiseen oppimateriaaliperustaisissa, luokkahuoneinteraktiolle tyypillisissä kysymys-vastaus-palaute-rakenteissa (esim. Nassaji & Wells 2000).

Pragmaattisesta näkökulmasta myös luokkahuoneessa tapahtuva koodinvaihto on kiinnostava osoitus siitä, että englannin ja suomen kieltä käytetään erilaisiin vuorovaikutuksellisiin tehtäviin. Esimerkissä 2 opettaja on aloittamassa rutiininomaista kotitehtävien tarkastamista ja käyttää tähän aluksi englannin kieltä oppilaiden pysytellessä suomen kielessä. Kun käy ilmi, että osa oppilaista ei ole tehnyt tehtäviään, opettaja alkaa nuhdella heitä ja vaihtaa samalla kielen suomeksi (rivi 12). Samalla hän käyttää pragmaattisia merkityksiä välittäviä elementtejä huomattavasti enemmän kuin puhuessaan englantia. Partikkelinomainen *tota noin* esimerkiksi signaloi aiheen vaihtoa ja samalla luo odotuksen jostakin odottamattomasta, potentiaalisesti ikävästä asiaintilasta. Samalla se on hyvin puhekielinen ilmaus ja yhdessä pragmaattista sävyä lieventävän *-s* partikkelin kanssa (*moneltas,* rivi 12) auttaa luomaan epämuodollista joskin lievään kirosanaan yhdistettynä myös ärtynyttä vaikutelmaa. Opettajan puhuessa englantia tällaisten emotionaalisten merkitysten välittyminen on harvinaista, kun

taas suomenkielinen puhe sisältää runsaasti pragmaattiselta kannalta merkityksellisiä elementtejä, esimerkiksi liitepartikkeleita (etenkin *-han* ja *-s*) ja sellaisia viestien sävyä modifioivia strategioita kuten persoonattomuus tai varaukset (ks. Nikula 2002).

(2)
1 LM4 siis mikä sivu
T =it says, fifty and fifty-one
LF1 ne alkaa tässä
T [it´s right over there]
5 LM2 [viiskyt viiskytyks]
LM [jaa] you got trouble/
T aha:
LM2 mä oon tehny kaks
LM1 määkin oon tehny kaks
10 T you did one and two, you´ve got
[o:ne and two]
LM4 [mä en oo käyny] ees tällä sivulla
T tota noin, moneltas te pääsette koulusta, mä annan teille vanhanaikasta laiskanläksyä hilkkari vie
[ku ei:] läksyjä voida tehä kotona
LF2 [kolmelta]

Aineiston vieraskielinen opetus eroaa ratkaisevasti kielenopetuksesta siinä, että siellä käytetään yksinomaan englantia sekä oppiaineen sisältöön liittyvässä että luokkahuoneen organisaatioon liittyvässä puheessa. Pelkästään englannin kieltä käytetään sekä suomalaisen kemian opettajan että syntyperäisen historian opettajan oppitunneilla. Osaltaan englannissa pysyttäytymiseen vaikuttaa se, että luokassa on suomalaisten oppilaiden joukossa myös yksi englantia äidinkielenään puhuva oppilas, joka ei osaa suomea. Mutta ilmiön taustalla näyttää olevan myös vieraskielisen opetuksen erilainen institutionaalinen agenda ja osallistujien keskinäinen päätös pysytellä englannin kielessä, koska oppilaat pitäytyvät englannin kielen käytössä myös suomenkielisten kesken. Seuraava katkelma on esimerkki historian tunnilta, kolmen suomalaisen opiskelijan välisestä ryhmätyötilanteesta.

(3) 1 LF1 should we like, go like briefly very briefly like o-over so that we see
if anyone [has (- -) okay] so the first VERY first
LM1 [I think we could, we could]
LF1 chapter it's about the Vienna congress
5 LM1 this, yeah, ehm I don't think we need the Vienna congress
[(- - -)]
LF2 [(not me)]=
LF1 =okay the Vienna congress blah blah blah
LM1 how about if we forget the first- and go to first chapter on industrial
10 revolu-, [revolution]
LF2 [revolution] yeah=
LF1 =revolution okay

Pragmaattisesta näkökulmasta esimerkissä 3 on lisäksi merkittävää, että oppilaat käyttävät englantia varsin monipuolisiin pragmaattisiin funktioihin. He muotoilevat ehdotuksia (rivit 1 ja 9) ja saman- ja erimielisyyden ilmauksia (rivit 3 ja 5) ja käyttävät niissä lisäksi kielellisiä muotoiluja, joilla voidaan nähdä olevan kohteliaisuusfunktioita (esim. *should we, I (don't) think, could, how about if*).

4.2 MILLAISTA ENGLANTIA KÄYTETÄÄN?

Määrällisen tarkastelun lisäksi on kiinnostavaa tutkia lähemmin myös niitä funktioita ja tilanteita, joissa englantia luokkahuoneissa käytetään. Kielen oppitunnilla tilanteet, joissa sekä opettaja että oppilaat puhuvat englantia ovat lähes kokonaan sidoksissa oppikirjatekstien käsittelemiseen tai kotitehtävien tarkistamiseen. Seuraavassa tyypillinen esimerkki oppikirjan tekstiin perustuvasta opettaja-oppilas -dialogista:

(4) 1 T why weren´t Bill´s family at home on Friday evening
LM1 they were at the movies=
T =yeah they went to the movies, that´s right
LM1 all right=

5	T	=to the cinema, and how did they know that something was wrong when they came home
	LM4	they heard barking
	T	yes, loud barking, and growling in the barn

Pragmaattisesta näkökulmasta tällaista englannin käyttöä voidaan pitää funktionaalisesti varsin yksiulotteisena: sillä on hyvin vähän tekemistä oppilaiden henkilökohtaisten mielipiteiden ilmaisemisen tai niistä neuvottelemisen kanssa. Keskiössä on oikeellisuus, sekä kieliopillinen oikeellisuus että odotus siitä, että oppilaiden puheen tulee vastata täsmälleen oppikirjassa esiintyviä muotoja. Esimerkissä 4 opettaja hyvin lyhyen ajan kuluessa täydentää tai muokkaa oppilaiden vastauksia tarkalleen oppikirjan esitystä vastaaviksi (*to the movies* rivillä 3 ja *loud barking and growling in the barn* rivillä 8), vaikka arkipäivän kielenkäytön näkökulmasta oppilaiden aluksi muotoilemat vastaukset olisivat olleet sisällöllisesti riittävän informatiivisia. Kyseessä on institutionaalisen opetuspuheen piirre: oppilaiden vastauksia täydentämällä opettaja tuo heille samalla uuden kielellisen muodon oppimisen kohteeksi. Samalla oppimateriaalin kielimuotoihin tukeutumisessa kuitenkin rakentuu sen auktoriteetti luokkahuoneen kielenkäytön suhteen. Oppimateriaali määrittelee ja toimii mittapuuna sille, millaiset oppilaiden tuotokset ovat hyväksyttäviä. Englannin kielen oppitunneilla englanti näyttäytyy siksi pitkälti ilmiönä, joka hyvin konkreettisesti sijaitsee oppimateriaaleissa ja on siellä analysoimista ja muistinvaraista toistamista varten.

Esimerkki 4 on kielenkäytön pragmatiikan kannalta mielenkiintoinen myös siksi, että englannin kielen puhujista ‘etäännytetty’ rooli heijastuu myös viittaussuhteiden, erityisesti pronominien käytössä. Esimerkiksi Auer (1988:277) ja Caffi & Janney (1994:366) toteavat, että puhekieli sijoittuu yleensä deiktisesti dimensiolle minä/me-tässä-nyt, ts. puhujat käsittelevät ilmiöitä omakohtaisesti, itsestään käsin ja nykyhetken kautta. Esimerkissä 4 oppilaat ja opettaja puolestaan liikkuvat

oppikirjatekstiä käsitellessään deiktisesti he-siellä-silloin -akselilla (*they, Bill's family, then)*. Oppikirjaan pohjautuva kielenkäyttö on siis tällaisten esimerkkien valossa olemukseltaan raportoivaa, muista kertovaa, eikä tilaa jää puhujien omille näkökulmille tai mielipiteille.

Edellä todettiin englantia käytettävän vieraskielisessä opetuksessa selvästi enemmän kuin kielen oppitunneilla. Pragmatiikan kannalta kiinnostavampi ero on kuitenkin se, että vieraskielisessä opetuksessa oppilaat käyttävät englantia myös monipuolisempiin pragmaattisiin funktioihin. Valtaosin suomeksi toteutetuilla kielen tunneilla oppilaiden käyttämä englanti rajoittuu pitkälti lyhyisiin, oppimateriaaleihin perustuviin vastauksiin opettajan esittämiin kysymyksiin (vrt. esim. 4 edellä). Tämänkaltaisia lyhyitä vastauksia esiintyy toki myös vieraskielisessä opetuksessa, erityisesti silloin kun kotitehtäviä tarkastetaan opettajajohtoisesti. Kuitenkin vieraskielisen opetuksen kontekstissa oppilaiden puhuman englannin kielen funktiot ulottuvat myös lyhytsanaista vastaamista laajemmalle, mm. erimielisyyden ilmauksiin, aitoihin kysymyksiin tai merkitysneuvotteluihin. Tämä jo esimerkin 3 yhteydessä todettu pragmaattisten funktioiden monipuolisuus ei rajoitu pelkästään oppilaiden keskinäisen ryhmätyöskentelyn kielenkäyttöön, vaan koskee myös opettaja-oppilas -vuorovaikutusta kuten kemian tunnilta poimitussa esimerkissä 5. Siinä oppilaat ja opettaja puhuvat laboratorioharjoituksesta, jota oppilaat parhaillaan tekevät. Otosta leimaa neuvottelevuus, koska sekä opettaja että oppilaat reagoivat aidosti toistensa vuoroihin ja oppilaat pyrkivät päämääräänsä (eli kokeen onnistuneeseen suorittamiseen) kysymyksillään (rivit 1, 3, 5). Englannin käyttö on sidoksissa suoritettavaan toimintaan, osallistujalähtöistä ja sen vuoksi pragmaattiselta sävyltään autenttisempaa tai "sitoutuneempaa" ("involvement", ks. esim Besnier 1994) kuin edellä kuvattu oppimateriaaleihin pohjautuva opetuskeskustelu.

(5) 1 LM1 so now we should like put water in this (dish)
T make sure [that it (- -)]
LM1 [okay how much water you need]
T don't use much
5 LM1 HOW much
LM2 about=
T =THINK about it, the evaporation will (- -)
LM2 okay so like=
T =should reach there
10 LM2 ok[ay]
T [I would] say just-
LM1 fifty millimetres
T that's the maximum I would [say,] even less than that
LM2 [yeah]
15 LM1 okay less than fifty

Se, että oppilaat käyttävät vieraskielisessä opetuksessa kieltä pragmaattisesti monipuolisempiin funktioihin kuin kielenopetuksessa ei johdu pelkästään siitä, että englantia käytetään määrällisesti enemmän. Vähintään yhtä suuri vaikutus on luokkahuonekäytänteillä ja sillä, minkälaisia kielenkäyttäjän rooleja ne tarjoavat oppilaille. Sekä kemiantuntien ryhmissä tehtävät laboratoriotyöt että historiantuntien ryhmätyöt, joissa oppilaat pohtivat teollisen vallankumouksen olemusta opettajan kierrellessä ryhmästä toiseen, luovat mahdollisuuksia vuorovaikutukseen, jossa opettajan ja oppilaan välinen hierarkia ja valtaerot näyttäytyvät vähäisempinä kuin koko luokalle suunnatussa opettajamonologissa. Tämä puolestaan näyttää rohkaisevan oppilaita aloitteellisempaan vuorovaikutukseen myös opettajan kanssa. Otteessa 6 esimerkiksi oppilas LM1 haastaa ryhmätyön sujumista seuraamaan tulleen opettajan puolustamaan teollisen kehityksen tarkastelua osana historian opiskelua (rivi 4). Kielen oppitunneilla oppilaat eivät käyttäneet englantia tällaisiin funktioihin lainkaan. Opettajan puheessa esiintyvät epäröinnit, mielipiteen pehmennykset (esim. *well*, *something*, *somehow,* rivit 5, 7, 11) luovat lisäksi tilanteeseen autenttisuuden tunnetta, koska ne ovat hyvin tyypillisiä epäformaalin kasvokkaisviestinnän ilmiöitä, joilla on usein

pragmaattista painoarvoa. Tässä esimerkissä opettajan pehmennysstrategiat näyttävät liittyvän erimielisyyden lievittämiseen.

(6)

1	LM2	you know the industrial revolution neve- industrial revolution never ended, it's the industrial age
	T	mhm
	LM1	why are you read- why it's in history then
5	T	well history isn't just about the PAST a lot of it has something to do-
	LM1	yeah/=
	T	=there's still lots of connections- the past is always connected to the present somehow
	LM2	okay=
	T	=that's one of our interests in history, it (tells us) about presence=
10	LM2	=but what if (- -) looking (other) machines, instead of (-) inventions for the (- -)
	T	well it's a- well we=
	LM2	=you've been testing (with) the students, and how they work, why don't we=
	T	=why don't we do that/, that might be more appropriate for technical stunts
	LM1	but it's still, ONE=
15	T	=invention
	LM1	(-) number- a lot of others
	T	yea sure and it has (-) , you know lots of things
	LM1	mostly facts in history

4.3 OPPILAIDEN IDENTITEETTI ENGLANNIN KÄYTTÄJINÄ

Kielenopetuksessa englannin kieli konstruoidaan siis analyyttisen tarkastelun kohteeksi pikemminkin kuin kommunikoinnin välineeksi. Tämä tapahtuu esimerkiksi runsaan suomen kielen käytön, kohdekielen kieliopillisen ja sisällöllisen oikeellisuuden korostamisen ja oppimateriaaleista riippuvaisen kielenkäytön kautta. Samalla kun englannin kieli on kohde, oppilaat ovat oppijoita, mitä rooliaan he myös varsin usein eksplisiitti-

sesti kommentoivat. Kiinnostavasti oppilaat näyttävät yhdessä rakentavan itselleen huonon englanninoppijan identiteettiä. Esimerkki 7 kuvaa aineistossa varsin usein tapahtuvaa ilmiötä: oppilaat kommentoivat yksi toisensa jälkeen, kuinka huonoja englanninoppijoita he ovat toistamalla eri muodoissaan ajatusta *emmä osaa*. He rakentavat siis toinen toistaan tukien huonosti englantia osaavan identiteettiä. Voidaankin pohtia, onko tämänkaltainen "huonouden ylistys" osa kyseisen luokkayhteisön pragmaattisia konventioita, jolla on interpersonaalista merkitystä solidaarisuuden luojana ja oppilaiden oman identiteetin korostajana ja kenties myös vastustuksen ilmaisuna tilanteessa, jossa instituution taholta heidän odotetaan harjaannuttavan englannin kielen taitojaan.

(7)
1 LM4 emmää osaa noita lauseita=
LM2 =emmääkään
LM3 emmääkään
LM1 (en)[määkään]
LM2 [no silti (sukunimi)] saa kuitenkin enemmän kun minä
5 F1 älkää valittako, mää en osaa ees noita
[(xx)]
LM2 [((naurua))]
LM2 se on jo aika hyvin

Oppilaiden institutionaalista identiteettiä englannin kielenkäyttäjänä voisi siis kuvata sanoilla "huono oppija". Tämä on kiinnostavasti ristiriidassa samaisissa luokkahuoneissa aika ajoin toistuviin tilanteisiin, joissa nämä itsensä heikoiksi englanninoppijoiksi määritelleet oppilaat ottavat englannin kielen haltuunsa ja käyttävät sitä varsin idiomaattisesti. Esimerkkiin 8 on kerätty pari tällaista tilannetta. Kohdassa a) ollaan keskellä rutiininomaista verbimuotoharjoitusta, jossa opettaja kysyy oppilailta kuvitteellisia kysymyksiä, joihin vastatessaan heidän on käytettävä mennyttä aikamuotoa. Esimerkissä LM3 kuitenkin astuu ulos institutionaalisesta oppijan roolistaan ja kohtelee opettajan kysymystä ikään kuin se olisi aito kysymys ja vastaa,

närkästyneen painokkaasti ja hilpeyttä luokassa herättäen, *don't even ask*, mikä olisi pragmaattiselta kannalta täysin sopiva ja mahdollinen vastaus symmetrisemmissä puhuja-kuulija -tilanteissa. Vastaavasti kohdassa b) kaksi poikaa reagoi uutiseen lähestyvästä sanakokeesta ilmaisulla *I'm a dead meat*, joka – joskaan ei muodollisesti ongelmaton – ilmaisee hyvin poikien emotionaalista reaktiota ja toimii näin pragmaattiselta kannalta moitteettomasti osana vuorovaikutustilannetta.

(8) a)
T I saw you with somebody in church park, last- yester day evening it was,
what did you do there=
LM3 =don't even ask ((naurua))

b)
LM2 millon, ens perjantaina
T yeah
LM1 [oh no]
LF1 [mikä]
T the next verb test
LM1 I'm a dead meat
LM4 I'm a dead meat

Esimerkin 8 tilanteille on yhteistä, että astuessaan ulos institutionaalisesta "käsikirjoituksesta" oppilaat tuovat tilanteeseen mukaan omia arkipäiväisiä kokemuksiaan synnyttäen näin ristiriitaa, jonka tarkoituksena näyttää olevan viljellä huumoria. Broner & Tarone (2001) toteavat huumorin ja kielellä leikittelyn edistävän kielen oppimista, mutta tässä nimenomaisessa tapauksessa huumorin funktiona voidaan pitää myös pyrkimystä luoda solidaarisuutta oppilaiden kesken (merkille pantavaa onkin, että opettaja ei kummassakaan esimerkin 8 tilanteessa kommentoi oppilaiden vastauksia millään tavalla ja pyrkii ehkä tällaisella huomion kieltämisellä korostamaan institutionaalista valta-asemaansa).

Näyttää siis siltä, että aineiston englannin oppitunneilla oppilaat omaksuvat erilaisia identiteettejä englannin kielen

käyttäjinä kommunikointitarkoituksesta riippuen: pedagogisiin tarkoituksiin he omaksuvat heikon oppijan identiteetin, mutta käyttäessään englantia omiin viestinnällisiin tarkoituksiinsa (esim. ystävien hauskuuttamiseksi) heistä välittyy kuva varsin taitavina englannin kielen hyödyntäjinä. Toisinaan englanti siis on heille työlään oppimisen kohde, toisinaan ulottuvilla oleva resurssi.

Oppilaiden identiteetti englannin kielen puhujina näyttäytyy vieraskielisessä opetuksessa vahvempana kuin kielenopetuksessa. Kuten edellä todettiin, he käyttävät englantia paitsi enemmän kuin oppilaat englannin tunneilla myös monipuolisempiin funktioihin. Tämä perustunee ainakin osin siihen, että toisin kuin kielenopetuksessa, kieli sinänsä ei ole huomion keskipisteenä vaan opiskeltavana olevat asiat/teemat, jolloin myöskään oppilaiden kielellinen suoritus ei joudu yhtä helposti arvioitavaksi ja korjattavaksi. Kielenkäytön arvioinnista vapautuminen siis näyttää vaikuttavan suotuisasti ainakin kielenkäytön pragmaattiseen monipuolisuuteen. Lisätutkimusta toki vielä tarvitaan ennen kuin voidaan tehdä pidemmälle meneviä johtopäätöksiä vieraskielisen opetuskontekstin vaikutuksista oppilaiden kielenkäyttöön.

Yksi konkreettinen osoitus oppilaiden suhteellisen vahvasta identiteetistä englannin käyttäjinä on, että he aika ajoin imitoivat muita "ääniä" ja näin tehdessään osoittavat herkkyytensä kielenkäytön nyansseille. Historian tuntien ryhmätöiden nauhoituksissa on esimerkiksi kohtia, joissa oppilaat parodioivat opettajadiskurssia esiintymällä itse "opettajina", jotka hyvin korostetuin intonaatiokuluin antavat palautetta toistensa kommentteihin (esim. *thank you, you are a good boy, well done Eero, this is terrific*). Esimerkissä 9 on kyse toisenlaisesta tilanteesta. Siinä kaksi poikaa parodioi formula-ajaja Mika Häkkisen englannin ääntämystä ilmaisten näin implisiittiisesti olevansa itse parempia englannin puhujia kuin Häkkinen. Esimerkki osoittaa poikien olevan myös hyvin perillä

urheilumaailman, erityisesti formula-ajojen lehdistötilaisuuksien, kielenkäytön konventioista. Tässä esimerkissä koulun ulkopuolinen maailma siis "tunkeutuu" luokkahuonemaailmaan ja osoittaa samalla yhden niistä monista kytköksistä, joita suomalaisilla koululaisilla on englantiin kansainvälisenä kielenä.

(9) LM2 he talks always like that, Mika Häkkinen talks always like that
((pause))
LM2 always, he is, [(- - -)]
LM3 [yeah] it's always, car-bound
((inaudible for 4 sec))
LM2 and then Mika came to the chican
((inaudible 5 sec))
LM3 I could not have done it with out my team
LM2 I've done the teamwork this is a [teamwork]
LM3 [the team was] excellent
LM2 our team was excellent
LM3 today it was, the fault of the team[3]
LM2 yeah, it wasn't the fault of the the teama , today was a bad day, we didin't win, (I had a) a good [car and a good race], it was (alright) to the team
LM3 [((laughs))]

5 LOPUKSI

Edellä on tarkasteltu englannin kielen käyttöä kielenopetuksessa ja vieraskielisessä opetuksessa ja kuvailtu, miten kielen erilainen institutionaalinen rooli (oppimisen kohde vs. oppimisen väline) heijastuu kielenkäytössä. Pragmaattisesta näkökulmasta englanti kielenä näyttäytyy puhujille etäisempänä asiana kielenopetuksessa: se on ilmiö, jonka metatason tietämys ja tuntemus on tärkeää, mutta luokkahuoneessa sen funktio oppilaiden ja opettajan välisen viestinnän välineenä jää vähäiseksi ja esiin-

[3] Litteroinnissa on vaikea ilmaista niitä fonologisia keinoja, joilla pojat karrikoivat suomalaista englannin ääntämystä. Muodot 'teama' ja 'didin't' pyrkivät ylimääräisine vokaaleineen kuvaamaan poikien karrikoimaa ääntämistapaa samoin kuin yllä 'with out' sanojen kirjoittaminen erillisinä.

tyessäänkin rajoittuu oppikirjamateriaalin käsittelyyn. Osallistujat itse ja heidän ajatustensa ja kokemustensa ilmaisu jäävät taka-alalle. Vieraskielisessä opetuksessa asioiden opetteleminen ja työstäminen englannin kielellä tuo sen pragmaattisesta näkökulmasta katsottuna lähemmäksi puhujia, itsensä ilmaisemisen resurssiksi, jota ei eksplisiittisesti pohdita tai käsitellä opiskeltavana systeeminä. Kyseessä on siis ainakin pragmaattisessa mielessä 'erilainen' englanti.

On tärkeä huomata, että tutkimuksessa ei ole otettu kantaa englannin käytön oikeellisuuteen tai vertailtu kielenopetusta ja vieraskielistä aineenopetusta kielen oppimisen tehokkuuden tai mielekkyyden näkökulmasta. Sen sijaan tilanteita on lähestytty diskurssi-pragmaattisesta näkökulmasta, josta käsin ja englannin kielen rooli ja käyttöfunktiot niissä näyttäytyväät varsin erilaisina. Tällaisella vaihtelevuudella on implikaationsa pragmaattisen kielitaidon käsitteelle. Bardovi-Harlig (2001:30) on todennut, että pragmaattisen kielitaidon kehittämisen nimissä luokkahuoneiden kielenkäytön tulisi olla "autenttista ja edustavaa". Ajatuksena näyttää siis olevan, että luokkahuoneinteraktio ei yleensä ole autenttista. Kuitenkin edellä tarkasteltujen kielenopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteiden voidaan nähdä operoivan omien pragmaattisten periaatteidensa mukaisesti, jotka ovat asianomaisissa tilanteissa autenttisia ja tilanteeseen sopivia ja joiden myötä luokkahuonetilanteet rakentuvat, mutta jotka eivät välttämättä vastaa muunlaisten tilanteiden käytänteitä. Eikö luokkahuoneinteraktioon osallistuminen kehittää pragmaattista kielitaitoa vaan pelkästään "epäautenttisten" käytänteiden hallintaa? Tarkoittaako pragmaattinen kielitaito siis vain luokkahuoneiden ulkopuolisessa maailmassa käytössä olevien taitojen hallintaa? Tällaisten vielä avoimien kysymysten olemassaolo osoittaa, että pragmaattisen kielitaidon monitahoisuuden ymmärtäminen ja hahmottaminen vaatii vielä runsaasti lisätutkimusta. Siksi tämän tutkimushankkeen seuraavissa vaiheissa paneudutaan lähemmin kielenkäytön

ja kontekstin yhteyksien problematiikkaan tarkasteltavaa luokkahuoneaineistoa laajentamalla ja monipuolistamalla. Tavoitteena on ymmärtää, mitä pragmaattinen kielitaito tarkoittaa kielenopetuksen ja vieraskielisen aineenopetuksen konteksteissa.

LÄHTEET

Allwright, D. 1997. Classroom-oriented research in second language learning. Teoksessa G. R. Tucker & D. Corson (toim.) *Encyclopedia of language and education. Volume 4: Second Language Education.* Dordrecht: Kluwer, 63–4.

Auer, P. 1988. On deixis and displacement. *Folia Linguistica*, 1988: 22(3-4), 263–292.

Bardovi-Harlig, K. 2001. Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? Teoksessa K. Rose & G. Kasper (toim.) *Pragmatics in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press, 13–2.

Bardovi-Harlig, K. & B. S. Hartford 1993. Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic change. *Studies in Second Language Acquisition 15(3)*, 279–04.

Besnier, N, 1994. Involvement in linguistic practice: An ethnographic appraisal. *Journal of Pragmatics.* 22, 279–99.

Broner, M. A. & E. Tarone 2001. Is it fun? Language play in a fifth-grade Spanish immersion classroom. *The Modern Language Journal 85,* 363–79.

Caffi, C. & R Janney 1994. Toward a pragmatics of emotive communication. *Journal of Pragmatics* 22(3/4), 325–73.

Charles M.-L., H. Kangasharju, U., Böresstam-Uhlmann, P. Hirvonen, A. Kankaanranta, L. Louhiala-Salminen, T. Nikko & B. Peltonen 2001 (Projektin kuvaus) Suomea, ruotsia vai englantia? Saatavilla www-muodossa: <URL:http:www.abo.fi/instut/isve_svefi/suomeksi/info_kangasharju_charles.html>

Chaudron, C. 1977. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning 17*, 29–6.

Crystal, D. 1997. English as a global language. Cambridge: Cambridge University Press.

De Fina, A. 1997. An analysis of Spanish bien as a marker of classroom management in teacher-student interaction. *Journal of Pragmatics 28*, 337–54.

Graddol, D. 1997. *The future of English*. London: British Council.

Green, J. & C. Dixon 1994. Talking knowledge into being: Discursive and social practices in classrooms. *Linguistics and*

Education 5, 231–39.
Haarman, H. & E. Holman 2001. The impact of English as a language of science in Finland and its role for the translation to network society. Teoksessa U. Ammon (toim.) *The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities.* Berlin: Mouton de Gruyter, 29–60.
Hall, J. K. & L. S. Verplaetse (toim.) 2000. *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
House, J. 1999. Misunderstanding in intercultural communication: Interaction in English as a lingua franca and the myth of mutual intelligibility. Teoksessa C. Gnutzmann (toim.) *Teaching and learning English as a global language.* Tübingen: Stauffenberg,73–3.
House, J. 2002. Developing pragmatic competence in English as a lingua franca. Teoksessa K. Knapp & C. Meierkord (toim.) *Lingua franca communication.* Frankfurt: Lang, 245–65.
Kalliokoski, J. 2001. Vuorovaikutuksen näkökulma ja toisen kielen käytön tutkimus. Teoksessa M. Halonen & S. Routarinne (toim.) *Keskusteluanalyysin näkymiä.* Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 105–21.
Kasper, G. & S. Blum-Kulka (toim.)1993. *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press.
Larsen-Freeman, D. (toim.) 1980. *Discourse analysis in second language research.* Rowley, Mass.: Newbury House.
Lantolf, J. P. (toim.) 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
Laurén, C. (toim.) 1994. *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyyteen.* Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7/1994.
LoCastro, V. 1997. Politeness and pragmatic competence in foreign language education. *Language Teaching Research 1(3)*, 239–67.
Marsh, D., P. Oksman-Rinkinen & S. Takala (toim.) 1996. *Mainstream bilingual education in the Finnish vocational sector.* Helsinki: Opetushallitus.
Mey, J. 2001. *Pragmatics: An introduction.* Malden, MA: Blackwell.
Nassaji, H. & G. Wells 2000. What's the use of triadic dialogue? An investigation of teacher_student interaction. *Applied Linguistics, 21(3),* 376–406.
Nikula, T. 2002. Teacher talk reflecting pragmatic awareness: A look at EFL and content-based classroom settings. *Pragmatics 12(4),* 447–467.
Nikula, T. & D. Marsh 1996. *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa*. Helsinki: Opetushallitus

Pavlenko, A. & J. P. Lantolf 2000. Second language learning and the (re)construction of selves. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford: Oxford University Press, 155–178.
Räsänen, A. 2000. *Learning and teaching through English at the University of Jyväskylä: Project report from Jyväskylä University Language Centre.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielikeskus.
Simon, D-L. 2001. Towards a new understanding of codeswitching in the foreign language classroom. Teoksessa R. Jacobson (toim.) *Codeswitching worldwide II*. Berlin: Mouton de Gruyter, 311–342.
Seedhouse, P. 2001. The case of the missing 'no': The relationship between pedagogy and interaction. *Language Learning 51(3)*, 347–385.
Verschueren, J. 1999. *Understanding pragmatics.* London: Arnold.

Litterointimerkkien selitykset

[ ]	päällekkäinen puhe
,	lyhyt tauko, osoittaa intonaatioyksikön rajoja
((tauko))	yli kahden sekunnin mittainen tauko
teksti=	
=teksti	yhteenlausuttu puhe
ISOT KIRJAIMET	kovaääninen puhe
exte:nsio::n	äänteen tai tavun huomattava pidentyminen
keskeytyny sa-	keskeytynyt sana tai lause
/	nouseva intonaatio
\	laskeva intonaatio
((nauraa))	litteroijan kommentit
(sana)	epäselvä sana
(-)	epäselvä yksikkö, todennäköisesti vain yksi sana
(- -)	epäselvä yksikkö, todennäköisesti lauseke
(- - -)	epäselvä yksikkö, enemmän kuin yksi lauseke